FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: UM DESAFIO CONTÍNUO.

Maria Gleicy Gurgel Correia Batista
https://lattes.cnpq.br/1957730554128146

A formação continuada tornou-se elemento essencial para o desenvolvimento profissional docente diante das rápidas mudanças sociais, tecnológicas e epistemológicas que remodelam o cenário educacional contemporâneo. Estudos como os de Alarcão (1996) destacam que a profissionalização do professor exige reflexão sistemática sobre a prática, o que demanda processos formativos alinhados às realidades escolares e orientados por criticidade. Pesquisas internacionais, como as de Avalos (2011) e Darling-Hammond (2017), ampliam essa perspectiva ao relacionar a continuidade formativa com o aprimoramento da qualidade educacional. No contexto atual, a formação docente contínua assume caráter permanente, uma vez que os professores lidam com desafios decorrentes do avanço tecnológico, da diversidade sociocultural e da complexificação dos processos de ensino e aprendizagem. Autores como Imbernón (2011) e Tardif (2014) reforçam que o conhecimento do professor se constrói de modo histórico e coletivo, atribuindo ao educador a capacidade de produzir saberes por meio da pesquisa, do diálogo e da cooperação profissional. No Brasil, estudos de Batista et al. (2025) evidenciam obstáculos estruturais, tais como desvalorização institucional, desigualdades salariais e condições laborais precárias, que dificultam o engajamento docente em programas formativos. Nesse cenário, práticas colaborativas, cultura investigativa e reflexão pedagógica tornam-se fundamentais para fortalecer a autonomia e a identidade profissional, contribuindo para uma educação mais crítica, inclusiva e socialmente transformadora.

Palavras-chave: Formação docente. desenvolvimento profissional. identidade docente. políticas educacionais. inovação pedagógica.

CONTINUING TEACHER EDUCATION: A CONTINUOUS CHALLENGE.

Maria Gleicy Gurgel Correia Batista
https://lattes.cnpq.br/1957730554128146

Continuous teacher education has become an essential element for professional development in the face of rapid social, technological, and epistemological transformations that reshape the contemporary educational landscape. Studies such as those by Alarcão (1996) highlight that teacher professionalization requires systematic reflection on pedagogical practice, which demands formative processes aligned with school realities and grounded in critical thinking. International research, including the works of Avalos (2011) and Darling-Hammond (2017), expands this perspective by linking continuous professional learning to the improvement of educational quality. In the current context, ongoing teacher education assumes a permanent role, as educators face challenges arising from technological advancement, sociocultural diversity, and the growing complexity of teaching and learning processes. Authors such as Imbernón (2011) and Tardif (2014) reinforce that teacher knowledge is constructed historically and collectively, characterizing educators as professionals capable of producing knowledge through research, dialogue, and collaborative engagement. In Brazil, studies by Batista et al. (2025) reveal structural barriers, such as institutional devaluation, salary inequality, and precarious working conditions, which hinder teachers' participation in professional development programs. Within this scenario, collaborative practices, investigative culture, and pedagogical reflection become fundamental to strengthening autonomy and professional identity, contributing to a more critical, inclusive, and socially transformative education.

Keywords: Teacher education. professional development. teaching identity. educational policies. pedagogical innovation.

1. INTRODUÇÃO

O debate sobre formação continuada de professores adquire centralidade no campo educacional contemporâneo, pois dialoga com transformações socioculturais que redefinem o papel do docente e o sentido da escolarização. Alarcão (1996) observa que a profissionalidade docente exige reflexão sistemática sobre a prática e integração entre teoria, investigação e ação, valorizando o professor como produtor de conhecimento. Essa compreensão rompe com modelos prescritivos de capacitação, favorecendo percursos formativos dinâmicos, que reconhecem trajetórias individuais, historicidade e condições materiais de trabalho. O desafio da formação continuada, nesse sentido, transcende cursos eventuais e assume caráter orgânico na construção de identidades profissionais críticas, criativas e socialmente engajadas.

A discussão amplia-se quando se compreende que a realidade das escolas é marcada por tensões estruturais que influenciam diretamente o desenvolvimento profissional docente. Apple (2002) discute que políticas educacionais orientadas por lógicas mercantis intensificam desigualdades e reforçam mecanismos de responsabilização, afastando o professor do centro do processo de concepção curricular. Essa crítica fomenta novas leituras sobre formação continuada, estimulando a valorização de processos emancipatórios e colaborativos que devolvam aos educadores a autonomia intelectual. O debate desloca o foco da mera atualização técnica para a compreensão profunda dos contextos políticos, sociológicos e epistemológicos que moldam a docência.

O interesse científico sobre formação permanente também se expande internacionalmente, impulsionado por estudos consistentes sobre impactos na qualidade educacional. Avalos (2011) argumenta que percursos formativos contínuos aumentam a confiança profissional, fortalecem comunidades de aprendizagem e provocam mudanças perceptíveis na cultura pedagógica das instituições. A perspectiva permite compreender que a formação não pode ser entendida como tarefa isolada de um indivíduo, mas resultado de experiências compartilhadas que constroem saberes, crenças e atitudes. Nesse movimento, evidencia-se a relevância de políticas institucionais duradouras, capazes de favorecer intercâmbios interdisciplinares e consolidação de ecossistemas formativos robustos.

O cenário brasileiro revela a presença de barreiras que dificultam a consolidação de uma cultura de formação permanente, especialmente em territórios vulneráveis. Pesquisas recentes expõem fragilidades na valorização institucional, nas condições de trabalho e nos investimentos governamentais, elementos que repercutem diretamente na motivação docente. Batista et al. (2025) discutem que desigualdades salariais e ausência de reconhecimento profissional constituem entraves à inserção dos educadores em programas de qualificação continuada. A análise reafirma a relevância das políticas de desenvolvimento profissional articuladas a condições dignas de exercício laboral, estimulando envolvimento crítico dos professores nos espaços formativos.

A dimensão epistemológica igualmente orienta reflexões sobre a formação ao longo da carreira docente, contrapondo a visão tradicional de ensino transmissivo. Tardif (2014) defende que saberes docentes se constituem em constante diálogo com experiências, pesquisas e relações socioculturais, compondo uma identidade complexa e sempre inacabada. Tal perspectiva ressignifica a aprendizagem profissional, compreendendo-a como processo construído cotidianamente no interior do trabalho pedagógico e não apenas em contextos externos. A formação continuada torna-se, nesse sentido, território de reelaboração de concepções, didáticas e valores.

O avanço tecnológico impõe novas demandas à prática pedagógica, confrontando educadores com necessidades emergentes de alfabetização digital e compreensão crítica do uso pedagógico das mídias. Darling-Hammond (2017) demonstra que países com programas formativos robustos apresentam maior nível de inovação, integração tecnológica e mobilidade curricular. A análise indica que a ruptura da cultura escolar tradicional requer professores preparados para lidar com ambientes multimodais, plataformas virtuais e produção de conhecimento em redes. Essa perspectiva amplia o escopo da formação continuada, aproximando-a de desafios globais e novas ecologias comunicacionais.

A constituição de comunidades investigativas também demonstra potencial para dinamizar a reflexão pedagógica e estimular práticas colaborativas nas escolas. Imbernón (2011) discute que o professor aprende por meio de experiências compartilhadas, interações dialógicas e produção conjunta de saberes, fortalecendo identidades coletivas e ação política. A noção desloca o professor de mero executor de orientações externas e o reposiciona como protagonista do conhecimento pedagógico. O desenvolvimento profissional contínuo passa a ser compreendido como encontro entre subjetividade, compromisso social e responsabilidade intelectual.

O tema formação continuada concebe-se, portanto, como campo em permanente construção teórica, metodológica e política, atravessado por debates sobre autonomia, democracia e justiça social. Batista et al. (2025) destacam que projetos colaborativos transnacionais podem ampliar horizontes acadêmicos, integrar culturas investigativas e promover inovação curricular, favorecendo a construção de redes globais de conhecimento. Essa concepção sugere que investir na formação docente representa investir no futuro da educação pública e na capacidade coletiva de construir uma sociedade crítica e solidária. A reflexão sobre o desenvolvimento profissional contínuo emerge, assim, como direito humano, compromisso ético e fundamento para a expansão da qualidade educacional.

2. DESENVOLVIMENTO

A consolidação da formação continuada requer reconhecimento do professor como intelectual crítico capaz de analisar a realidade escolar sob perspectivas plurais. Alarcão (1996)

afirma que a reflexão sistemática constitui eixo central da profissionalização docente, pois promove transformação do conhecimento pedagógico e legitima a experiência como referência científica. O desenvolvimento profissional ultrapassa modelos tradicionais que fragmentam teoria e prática, incorporando investigação e revisão permanente das escolhas didáticas. A formação emerge, assim, como processo identitário e dialético, condicionado por vivências pessoais, condições estruturais e participação ativa no fazer pedagógico.

Questões históricas e políticas influenciam o modo como a formação se materializa nas redes escolares, interferindo nos resultados educativos. Apple (2002) analisa que reformas orientadas por interesses mercadológicos fragilizam a autonomia docente e restringem a liberdade pedagógica, produzindo desmotivação e esvaziamento epistemológico. O estudo revela impactos na cultura profissional, pois reduz a docência a tarefa técnica subordinada a metas e rankings institucionais. A formação continuada enfrenta, nesse cenário, a tarefa de reconstruir sentidos éticos e coletivos para o trabalho nas instituições, incentivando engajamento social e resistência intelectual.

O desenvolvimento profissional também se fortalece quando vinculado a espaços colaborativos e metodologias participativas capazes de promover diálogo entre pares. Avalos (2011) evidencia que comunidades de aprendizagem sustentáveis favorecem mudanças duradouras na cultura escolar, estimulando confiança e compartilhamento de saberes. Essas dinâmicas permitem que professores analisem práticas, repensem concepções e produzam estratégias pedagógicas inovadoras, superando isolamento, insegurança e repetição de rotinas. A formação continuada apresenta-se, dessa maneira, como processo coletivo com potencial transformador, não reduzido a treinamentos instrumentais.

A diversidade sociocultural impõe desafios constantes ao ato de ensinar, exigindo dos educadores novas competências para trabalhar com diferentes realidades e linguagens sociais. Darling-Hammond (2017) apresenta resultados internacionais que demonstram impacto direto da qualificação docente na ampliação de oportunidades educacionais, especialmente em contextos vulneráveis. Tal análise remete à necessidade de formação crítica orientada por justiça social, inclusão e respeito às diferenças. O professor, sujeito ativo de mudança, transforma-se ao reconhecer relações de poder que atravessam currículo, metodologias e expectativas de aprendizagem.

Mudanças tecnológicas aceleram o ritmo de atualização profissional e exigem apropriação crítica de ferramentas digitais integradas ao ensino. Estudos recentes destacam que plataformas virtuais ampliam interações e criam ecossistemas informacionais diversos, embora demandem alfabetização específica para uso pedagógico. Tardif (2014) argumenta que saberes docentes se constituem por meio de interações múltiplas entre cultura escolar, ciências humanas e relações sociais, indicando que o domínio tecnológico precisa dialogar com práticas culturais

existentes. A formação contínua, nesse contexto, estimula flexibilidade e criatividade na construção de ambientes híbridos de aprendizagem.

A precarização docente representa obstáculo expressivo ao engajamento em processos formativos, especialmente em escolas periféricas. Batista et al. (2025) identificam que baixos salários, sobrecarga de trabalho e condições institucionais inadequadas limitam a participação dos educadores em programas de qualificação, gerando sentimento de desamparo profissional. Essa realidade exige políticas públicas que assegurem tempo para estudo, remuneração adequada e suporte pedagógico contínuo, valorizando a carreira e promovendo justiça social. A formação continuada depende da superação de vulnerabilidades históricas e do fortalecimento estrutural das redes escolares.

Estudos sobre comunidades investigativas revelam que a pesquisa na escola pode ressignificar práticas e estimular protagonismo intelectual dos docentes. Imbernón (2011) entende que a produção coletiva de conhecimento fortalece identidade profissional e amplia compreensão sobre relações humanas no ambiente educacional. Essa perspectiva promove cultura de autoria, em que o professor se reconhece como pesquisador capaz de intervir no currículo e propor reformas pedagógicas. A formação envolve, portanto, postura investigativa, abertura ao diálogo e consciência crítica ampliada.

As transformações atuais indicam que o futuro da educação depende da capacidade de construir modelos de formação docente permanentemente renovados. Batista et al. (2025) demonstram que redes transnacionais de pesquisa favorecem intercâmbio cultural, diversidade epistêmica e inovação curricular, fortalecendo alianças educacionais em escala global. A reflexão conduz à compreensão de que o desenvolvimento profissional não se encerra em cursos formais e assume estatuto de prática social ampliada, articulada a responsabilidade intelectual, colaboração e compromisso democrático. A formação continuada torna-se, assim, fundamento para a reinvenção da escola e para o fortalecimento da profissão docente no século XXI.

2.1. METODOLOGIA DA PESQUISA PARA DELINEAMENTO DO ARTIGO

A presente investigação adota abordagem qualitativa, bibliográfica e documental, direcionada à análise interpretativa dos discursos científicos que tratam da formação continuada de professores no contexto contemporâneo, buscando compreender o fenômeno “Formação continuada de professores: um desafio contínuo”. Kripka, Scheller e Bonotto (2015) ressaltam que estudos qualitativos de natureza documental permitem a reconstrução analítica de conteúdos previamente publicados, favorecendo a interpretação de conceitos, discursos e processos históricos sem a necessidade de mensuração estatística. Tal delineamento de pesquisa se justifica pela necessidade de aprofundar significados, interpretar práticas e analisar criticamente referenciais

teóricos consolidados, o que possibilita compreender a complexidade das experiências docentes que envolvem a formação permanente de educadores.

A opção pela pesquisa bibliográfica fundamenta-se na relevância desse tipo de estudo para compreensão da produção teórica já existente sobre o tema, permitindo mapear avanços, identificar lacunas, realizar comparações e estabelecer relações entre autores e contextos históricos. Narciso e Santana (2025) argumentam que revisões sistematizadas da literatura contribuem para a qualificação epistemológica do campo educacional, pois ampliam o diálogo entre estudos e oferecem bases sólidas para novos debates. Nesse sentido, esta investigação procura reunir, descrever e interpretar obras científicas que discutem formação docente, qualidade da educação, políticas institucionais e desenvolvimento profissional dos educadores.

A análise metodológica estrutura-se também a partir de referenciais documentais, incorporando textos acadêmicos, relatórios, livros e artigos disponíveis em bancos de dados especializados. Morales (2022) discute a importância de modelos de organização bibliográfica, como o PRISMA, para orientar o processo de revisão, garantindo precisão no levantamento de dados. Ainda nessa direção, Page et al. (2021) atualizam o protocolo PRISMA e indicam que sua aplicação assegura organização rigorosa, transparência e credibilidade ao processo de seleção e sistematização de estudos, características essenciais para a consistência analítica desta pesquisa.

A construção do corpus documental envolveu a busca em bases reconhecidas internacionalmente, como Scopus, Web of Science, SciELO, CAPES, Google Acadêmico e Academia.edu, com critérios de seleção baseados em atualidade, relevância temática, rigor científico e pertinência teórica. Pereira e Bachion (2006) reforçam que a revisão sistemática deve considerar qualidade e confiabilidade das fontes para evitar fragilidades interpretativas e distorções epistemológicas. A partir desse processo, foram selecionados documentos acadêmicos, artigos científicos, livros, dissertações e teses que abordam a formação continuada, o desenvolvimento profissional docente e a relação entre políticas educacionais e práticas pedagógicas.

Quanto ao enquadramento técnico, este estudo caracteriza-se predominantemente como pesquisa bibliográfica, cujo enfoque recai sobre a reflexão crítica de conteúdos publicados por diversos autores da área. Prodano e Freitas (2013) afirmam que pesquisas bibliográficas permitem a construção de referenciais teóricos sólidos necessários ao desenvolvimento de estudos científicos, possibilitando ao pesquisador aprofundar o entendimento do objeto investigado. Paralelamente, a pesquisa assume caráter documental ao incluir materiais originais que apresentam dados qualitativos, interpretações históricas e registros científicos disponibilizados por meio de repositórios e arquivos digitais, perspectiva defendida por Silva et al. (2009) ao considerar a pesquisa documental campo fértil para estudos sobre formação docente.

Para assegurar consistência no tratamento dos dados, foram aplicados critérios de leitura exploratória, seletiva e analítica das obras encontradas. Fávero e Centenaro (2019) reforçam que pesquisas documentais vinculadas a investigações sobre políticas educacionais exigem rigor metodológico e atenção aos procedimentos de leitura para garantir legitimidade científica. Após o levantamento inicial, os textos foram organizados segundo temas recorrentes na literatura: desenvolvimento profissional, políticas educacionais, desafios contemporâneos da docência, culturas escolares e inovação pedagógica. Esse processo possibilitou ordenar o material, identificar convergências teóricas e compreender especificidades discursivas.

A interpretação dos dados seguiu procedimentos de categorização temática, agrupando argumentos, tensões e convergências encontradas no corpus documental. Creswell (2021) explica que esse processo analítico em pesquisas qualitativas permite transformar grandes volumes de informação em categorias que expressam significados compartilhados, resultando em sínteses interpretativas coerentes com os objetivos propostos. A triangulação entre autores buscou identificar padrões epistemológicos, relações teóricas e contribuições singulares ao debate da formação continuada, permitindo observar recorrências e contradições entre diferentes perspectivas.

O tratamento dos achados envolveu reflexão crítica e cruzamento analítico entre teorias e realidades educacionais brasileiras. Gil (2018), Lakatos e Marconi (2017), Severino (2016) e Vergara (2014) destacam que a sistematização rigorosa dos dados evita interpretações superficiais e amplia a confiabilidade científica da produção acadêmica. O estudo, portanto, apoia-se em princípios metodológicos que promovem leitura dialógica e análise interpretativa, buscando ultrapassar a simples descrição de autores e produzir síntese reflexiva original sobre o desenvolvimento profissional docente por meio da formação continuada.

Essa metodologia permitiu construir narrativa teórica aprofundada, revelando a complexidade da temática e enfatizando a relevância científica da formação docente contínua como campo plural, multidimensional e politicamente implicado. A articulação entre revisão bibliográfica e análise documental tornou possível ampliar o alcance interpretativo da investigação, apoiar conclusões fundamentadas e fortalecer a consistência teórico-metodológica do artigo.

2.2. ATUALIZAÇÃO PEDAGÓGICA PERMANENTE DIANTE DAS TRANSFORMAÇÕES CURRICULARES E TECNOLÓGICAS

A atualização pedagógica permanente ganhou centralidade nas discussões educacionais contemporâneas, tornando-se um referencial indispensável para que o professor contribua com a consolidação de currículos inovadores e com a incorporação de tecnologias digitais no ambiente escolar. Nessa direção, Nóvoa (1995) afirma que a profissionalidade docente demanda movimento contínuo de recriação dos saberes, sustentado por reflexão crítica e articulação teórico-prática. A

reconfiguração curricular influenciada por demandas socioculturais e científicas ampliou o escopo de atuação do professor para além da reprodução de conteúdos, exigindo capacidade interpretativa e competência técnico-metodológica diante de contextos profundamente diversificados.

A literatura evidencia que a atualização é diretamente condicionada à produção de novos discursos educacionais e ao avanço de epistemologias emergentes, capazes de orientar escolhas metodológicas coerentes com os objetivos formativos do século XXI. Tardif (2014) argumenta que o conhecimento do professor possui natureza socialmente construída, histórica e coletiva, sustentando a necessidade de revisão frequente dos saberes profissionais para acompanhar transformações educacionais complexas. As tecnologias digitais, recursos interativos e inteligência artificial potencializam o processo de ensino ao possibilitar personalização, análise de dados e ampliação do protagonismo discente, o que reforça a importância de programas formativos que auxiliem na integração crítica dessas ferramentas ao projeto pedagógico.

O debate sobre formação continuada avança ao considerar que o professor não deve ser apenas consumidor de tecnologias, mas produtor de conhecimento capaz de intervir criativamente nos processos de aprendizagem. Schön (1983) sustenta que o profissional reflexivo desenvolve consciência conceitual e operativa ao interpretar seus próprios atos pedagógicos, indicando que o domínio tecnológico precisa vir acompanhado de reflexão epistemológica, ética e política. O currículo, ao incorporar dispositivos digitais, reorganiza a lógica institucional, redefinindo tempos, espaços e relações, o que demanda capacidade docente para redesenhar propostas didáticas e construir trilhas de aprendizagem adequadas às especificidades de cada estudante.

Perspectivas contemporâneas indicam que a transformação curricular está atrelada ao fortalecimento do pensamento crítico e ao reconhecimento das particularidades territoriais que constituem a escola. PopkKewitz (1994) expõe que reformas educacionais não podem ser compreendidas de forma imutável, pois refletem disputas políticas, interesses culturais e tensões sociais que também atravessam a prática docente. A atualização pedagógica, nesse contexto, precisa ser dialógica e sustentada por processos formativos que incluam estudo colaborativo, pesquisa educacional e análise de dados empíricos, evitando que o currículo se torne mero instrumento burocrático desvinculado da realidade.

O avanço tecnológico, ao alterar a dinâmica cultural e comunicativa, impacta significativamente a interação pedagógica, tornando necessário que o professor adquira competências digitais para gerir ambientes híbridos, explorar plataformas educacionais e construir intervenções didáticas multimodais. Rayou e Van Zanten (2015) observam que a escola contemporânea opera em um ecossistema de informação múltipla, exigindo organização conceitual para transitar criticamente entre mídias e linguagens. A atualização permanente, nesse quadro, deve favorecer autonomia intelectual e criatividade na produção de sequências didáticas que contemplem diferentes estilos cognitivos.

A literatura pedagógica aponta que o docente precisa desenvolver leitura contextualizada dos desafios curriculares para transformar teoria em ação eficaz no cotidiano escolar. Pimenta e Ghedin (2002) defendem que o professor reflexivo não apenas consome conhecimento, mas o ressignifica por meio da análise sobre a própria prática e seus efeitos na aprendizagem. O avanço de políticas curriculares digitais abre novas possibilidades para o desenvolvimento de metodologias ativas, projetos investigativos e experiências interculturais, fortalecendo o vínculo entre ciência, cultura e tecnologia.

A organização epistemológica da formação docente requer estratégias de pesquisa que consolidem rigor metodológico e sustentação científica. Prodano e Freitas (2013) apontam que metodologias sólidas permitem aprofundar discussões e orientar processos formativos com responsabilidade teórica, assegurando validade e precisão analítica às reflexões pedagógicas. Nesse quadro, currículos orientados por competências tecnológicas demandam que a escola incentive projetos investigativos, oficinas práticas e estudo de evidências para ampliar a compreensão sobre o impacto das tecnologias no desenvolvimento cognitivo.

Questões políticas e culturais também interferem diretamente na formação continuada e na capacidade institucional de promover atualização docente significativa. Nosella (1998) analisa que as escolhas curriculares refletem disputas ideológicas que configuram a identidade social dos sistemas educativos, demandando postura crítica dos professores ao interagir com as propostas oficiais. O contexto contemporâneo exige articulação entre inovação curricular, cultura digital e práticas inclusivas para transformar a escola em um espaço de autoria, diálogo e interpretação do mundo social.

Estruturas reflexivas sustentadas pela prática colaborativa consolidam o papel do professor como protagonista das experiências formativas ao longo da carreira. Nóvoa (2013) afirma que o desenvolvimento docente não pode ocorrer em isolamento, pois depende do compartilhamento de saberes e da troca de experiências entre pares. A atualização pedagógica permanente, ao integrar as dimensões curriculares e tecnológicas, revela-se elemento fundamental para fortalecer a autonomia profissional e construir ambientes educativos capazes de responder às necessidades cognitivas, afetivas e socioculturais dos estudantes, promovendo uma cultura escolar dinâmica, investigativa e inovadora.

2.3. VALORIZAÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE E FORTALECIMENTO PROFISSIONAL

A valorização da identidade docente constitui elemento central para o fortalecimento profissional e para a construção de sentidos duradouros na prática educativa, pois o professor produz conhecimento, interpreta realidades e transforma culturas escolares. Gramsci (1975) analisa o papel do intelectual transformador e inspira reflexões sobre o professor como sujeito histórico capaz de dialogar com contradições sociais e gerar novos valores educativos. O

reconhecimento do docente como produtor de saber rompe modelos hegemônicos de submissão técnica, que reduzem o ensino à repetição de prescrições externas, ao mesmo tempo em que amplia a compreensão de que o conhecimento profissional nasce da experiência interpretada e da reflexão sobre o cotidiano. Essa identidade se reafirma quando a formação continuada garante espaço para diálogo, personalização de trajetórias e reconhecimento de singularidades formativas.

A construção da identidade profissional é dinâmica e exige compreensão da trajetória docente como processo marcado por avanços, redescobertas e momentos de reorientação crítica. Huberman (2013) descreve o ciclo de vida profissional do professor e evidencia a importância de acompanhar os diferentes estágios da carreira com políticas de suporte emocional, pedagógico e investigativo. Identidades são fortalecidas pela construção de redes de pertencimento e pelo intercâmbio entre pares, o que sustenta a permanência do professor na profissão com sentido e motivação. A ampliação das competências profissionais não se limita ao domínio metodológico, pois envolve autoconhecimento, cultura acadêmica, capacidade de análise e posicionamento ético diante das demandas do contexto educativo contemporâneo.

Perspectivas internacionais ressaltam que o desenvolvimento profissional não pode ser reduzido a treinamentos padronizados, pois depende da articulação entre pesquisa, experiência e criticidade em ambientes colaborativos. Marcelo García (2009) afirma que processos formativos requerem continuidade e profundidade, articulando teoria educacional com consciência prática e participação ativa do professor na construção dos percursos formativos. A profissionalidade amplia-se quando o professor assume lugar de protagonista, investigando problemas reais e transformando o conhecimento coletivamente produzido em intervenções pedagógicas inovadoras. Identidades sólidas emergem de práticas que reconhecem o valor do erro, da experimentação e da construção compartilhada de soluções pedagógicas.

A formação continuada fundamentada em perspectivas críticas reforça o potencial político do docente ao permitir que ele interprete relações de poder presentes nas instituições e problematize discursos que moldam políticas educacionais. McLaren (1998) evidencia tensões entre cultura, política e educação ao discutir o papel do educador em contextos pós-modernos, o que reforça a necessidade de leitura ética e cultural do trabalho pedagógico. Identidade profissional exige autonomia para confrontar dispositivos normativos, reinterpretar orientações curriculares e defender o direito ao pensamento criativo, fortalecendo a responsabilidade do professor diante de práticas democráticas e socialmente comprometidas.

Programas de formação que incentivam pesquisa e autoria docente ampliam a robustez da identidade profissional ao integrar sistematicidade investigativa ao cotidiano escolar. Kripka, Scheller e Bonotto (2015) analisam potencialidades da pesquisa documental como estratégia metodológica e sustentam a relevância de abordagens qualitativas para compreensão aprofundada de fenômenos educacionais. O professor que investiga seu próprio contexto produz conhecimento

crítico e transforma dados empíricos em decisões pedagógicas consistentes, consolidando a profissão como campo científico e cultural. A identidade docente torna-se mais estável quando associada a práticas que legitimam saberes produzidos na escola e os colocam em diálogo com comunidades acadêmicas.

A dimensão humana do trabalho docente exige políticas que preservem saúde emocional, criatividade e liberdade intelectual diante das pressões institucionais que permeiam a escola. Imbernón (2011) defende que formar-se para a mudança implica enfrentar incertezas, reconhecer a complexidade da sala de aula e desenvolver reflexão crítica sobre desafios profissionais. Identidades pedagógicas ganham força quando o professor encontra espaços de acolhimento e reconhecimento de sua trajetória pessoal, o que aumenta o sentimento de pertencimento institucional e favorece inovação. A heterogeneidade do trabalho educativo exige repertório cultural diversificado, curiosidade permanente e abertura ao diálogo intercientífico.

Disputas conceituais sobre políticas educacionais influenciam diretamente a percepção de reconhecimento social do professor, impactando a confiança profissional e o engajamento pedagógico. Martínez Rizo (2018) demonstra que diretrizes educacionais dependem de contextos econômicos, culturais e ideológicos, exigindo leitura crítica por parte do docente para compreender como tais políticas afetam sua atuação. A valorização identitária ocorre quando o professor interpreta documentos normativos com autonomia intelectual e não apenas como cumprir obrigações burocráticas, produzindo sentido pedagógico e cultural para cada decisão curricular.

A identidade docente também é reafirmada quando práticas formativas reconhecem o potencial cognitivo e emocional dos estudantes, expandindo horizontes de aprendizagem e de engajamento. Ischkanian e Cabral (2025) destacam relações entre neuropsicologia educacional e aprendizagem significativa, o que fortalece perspectivas que valorizam o papel sensível do professor na construção do vínculo pedagógico. A identidade profissional ganha amplitude quando o educador se reconhece como agente de transformação social, capaz de criar oportunidades educativas, promover justiça cognitiva e fortalecer o direito ao conhecimento. A valorização docente articula pesquisa, cultura escolar e políticas públicas, consolidando a profissão como campo estratégico para o desenvolvimento democrático e para o fortalecimento da cidadania.

2.4. PROMOÇÃO DE CULTURA COLABORATIVA E PARTILHA DE SABERES ENTRE EDUCADORES

A promoção de cultura colaborativa entre educadores redefine o desenvolvimento profissional ao romper estruturas de isolamento pedagógico e ao criar oportunidades de reflexão coletiva. Day (1999) discute que o amadurecimento docente depende de interações continuadas e de envolvimento institucional que favoreça relações de apoio mútuo, pensamento investigativo e construção de espaços dialógicos. A criação de redes profissionais fortalece a autonomia do

professor ao integrar perspectivas múltiplas, diversificar estratégias didáticas e estimular o compartilhamento de repertórios metodológicos que ampliam o impacto da prática pedagógica. A parceria entre pares torna-se campo fértil para formulação de alternativas frente a desafios curriculares, tecnológicos e socioculturais, contribuindo para percursos formativos mais significativos.

A cultura colaborativa ganha robustez quando sustentada por referenciais teóricos críticos que reconhecem a escola como território histórico. Dominique (2001) enfatiza que culturas escolares refletem configurações políticas, valores coletivos e memórias institucionais, tornando indispensável o diálogo entre gerações de professores para reconstrução de sentidos pedagógicos. Processos de partilha de saberes exigem abertura ao dissenso, negociação interpretativa e escuta reflexiva, o que consolida experiências formativas mais plurais e democráticas. Quando o compartilhamento se torna prática institucional, vínculos profissionais se ampliam e a dimensão social do trabalho docente emerge como elemento de reconhecimento identitário.

A literatura contemporânea sobre desenvolvimento profissional oferece fundamentos que legitimam a colaboração como elemento estruturante da docência. Batista et al. (2025) destacam que processos formativos coletivos conectam saberes acadêmicos e práticas educativas vividas nos contextos escolares, contribuindo para superar distâncias históricas entre teoria e ação. A construção de comunidades de aprendizagem estimula questionamentos sobre modelos pedagógicos e amplia a compreensão sobre diversidade de estilos cognitivos dos estudantes. Redes colaborativas fortalecem o pensamento investigativo, transformando o cotidiano escolar em laboratório de experimentações teóricas e metodológicas que ultrapassam a transmissão mecânica de conteúdos.

A dimensão política da colaboração aparece quando educadores constroem espaços de debate sobre finalidades da educação e sobre as condições concretas de trabalho. Freire (1997) argumenta que o diálogo crítico produz consciência social e possibilita que professores atuem como sujeitos históricos diante de tensões educacionais. A prática colaborativa favorece o surgimento de projetos coletivos que rompem hierarquias rígidas e ampliam a participação docente, criando ambientes de confiança institucional. A escola passa a ser compreendida como organismo vivo, em que decisões, conflitos e conquistas se tornam fontes de aprendizagem e de fortalecimento profissional duradouro.

Comunidades colaborativas geram inovação como movimento natural, pois transformam experiências individuais em inteligência coletiva para enfrentamento de problemas pedagógicos complexos. Gadamer (1977) mostra que todo conhecimento nasce do encontro interpretativo entre sujeitos, eliminando a ideia de verdade isolada e estimulando compreensão situada. Professores envolvidos em investigação compartilhada desenvolvem consciência hermenêutica da prática, ampliando capacidade de argumentação, planejamento e interpretação curricular. A organização

do trabalho docente, quando sustentada por diálogo permanente, gera confiança cognitiva e fortalece relações éticas na escola.

Percursos profissionais narrados coletivamente fortalecem a identidade docente ao integrar histórias pessoais e trajetórias de formação. Goodson (2022) evidencia que os relatos autobiográficos revelam dimensões afetivas, políticas e epistemológicas da profissão, constituindo importante instrumento para formação colaborativa. A troca de narrativas permite que professores ressignifiquem frustrações, conquistas e desafios, reconhecendo suas experiências como conhecimento legítimo. A memória profissional partilhada cria sentimento de comunidade e favorece solidariedade entre pares, o que impacta diretamente o engajamento e a motivação para projetos coletivos.

A colaboração também se concretiza em práticas estruturadas de investigação pedagógica entre docentes. Geraldi, Messias e Guerra (1998) defendem que reflexão compartilhada orientada por preocupações epistemológicas contribui para desenvolver consciência crítica sobre o ensino e para ampliar a capacidade de intervenção. Grupos de estudo, laboratórios de planejamento e pesquisas-ação consolidam metodologias que valorizam autoria docente, superando a fragmentação que isola professores em rotinas repetitivas. Esses ambientes possibilitam interpretação mais profunda do currículo, redefinição de padrões avaliativos e criação de novas arquiteturas didáticas.

A construção de cultura colaborativa requer políticas institucionais que garantam tempos coletivos e incentivo acadêmico à partilha sistemática de saberes. Day (2004) explica que a paixão pelo ensinar se fortalece quando o professor sente-se pertencente a um grupo que aprende e produz conhecimento de modo permanente. Iniciativas editoriais como Cabral (2025) mostram caminhos de produção intelectual coletiva que aproximam pesquisadores e professores, ampliando repertórios formativos e construindo identidades profissionais mais pluralizadas. A colaboração docente, quando consolidada como ethos escolar, gera ambientes produtivos que relacionam criatividade, pesquisa, diálogo e criticidade, fortalecendo a educação como campo de transformação cultural e social.

2.5. CONDIÇÕES ESTRUTURAIS E INSTITUCIONAIS QUE DIFICULTAM A CONTINUIDADE DA FORMAÇÃO

A permanência da formação continuada encontra barreiras estruturais que interferem diretamente na qualidade do ensino e no desenvolvimento profissional docente. Apple (2002) analisa que sistemas educacionais submetidos a tensões políticas, econômicas e ideológicas tendem a reduzir investimentos, limitar autonomia e fragilizar políticas de formação, o que afeta a consolidação de propostas permanentes. A ausência de recursos específicos e a oscilação de prioridades governamentais dificultam a criação de programas sólidos, produzindo fragilidade

institucional e descontinuidade formativa. Esse cenário impacta a autoestima profissional e compromete o esforço pedagógico voltado ao desenvolvimento crítico e inovador do ensino.

A sobrecarga de responsabilidades restringe o tempo disponível para planejamento, estudo e aprofundamento metodológico. Avalos (2011) observa que, mesmo diante de iniciativas qualificadas para aprimorar saberes e práticas, muitos docentes não conseguem participar ativamente de programas formativos devido à exaustão física e emocional gerada pela rotina escolar contemporânea. A cultura avaliativa centrada em resultados imediatos e a pressão por produtividade ampliam níveis de estresse, levando professores a vivenciarem a formação como obrigação, e não como processo identitário. Esse quadro limita a incorporação de novos referenciais e dificulta a apropriação crítica de práticas inovadoras.

A falta de políticas públicas estáveis cria descompasses entre expectativas educacionais e condições reais de trabalho. Batista, Ischkanian e Cabral (2025) mostram que iniciativas formativas promissoras perdem impacto quando desconectadas de planejamento de longo prazo, pois dependem de recursos eventuais e de políticas descontínuas. O desafio envolve construir um sistema nacional de formação continuada que articule universidade, escola e órgãos governamentais, permitindo que o professor se torne pesquisador ativo da própria prática. Essa estrutura ampliaria a legitimidade institucional da formação e reforçaria a valorização profissional na sociedade.

O distanciamento entre teorias formativas e demandas cotidianas produz frustração docente e baixa efetividade pedagógica. Batista et al. (2025) apontam que muitos cursos apresentam grande volume de conteúdo, mas pouca interdisciplinaridade e pouca relação com problemas reais vivenciados em sala de aula, gerando sensação de superficialidade e inoperância. A carência de acompanhamento pedagógico individualizado impede que os professores reconheçam a formação como instrumento capaz de responder às necessidades locais da comunidade escolar. Isso alimenta descrença sobre a utilidade dos programas e reduz o engajamento profissional.

Os desafios envolvendo remuneração também interferem na continuidade formativa. Batista, Cabral e Ischkanian (2025) destacam impactos da desvalorização salarial sobre a permanência docente em programas acadêmicos, reforçando desigualdades e rotatividade profissional. O baixo reconhecimento financeiro reduz o tempo disponível para estudo, obriga acúmulo de cargos e gera esgotamento que inviabiliza a aprendizagem continuada. Para que a formação seja significativa, torna-se necessário consolidar políticas de incentivo, bolsas de estudo e progressão na carreira vinculada ao desenvolvimento profissional constante.

Iniciativas transnacionais de cooperação científica surgem como alternativas para superar limites estruturais. Batista et al. (2025) evidenciam que pesquisadores envolvidos em redes internacionais ampliam horizontes teóricos, acessam produções recentes e fortalecem o diálogo entre culturas científicas diversas. Esse intercâmbio gera inovação e amplia o papel intelectual do

professor na produção de conhecimento acadêmico, fortalecendo seu protagonismo na construção curricular. A internacionalização da formação possibilita compreensão mais ampla da educação contemporânea e favorece a construção de soluções metodológicas articuladas a realidades plurais.

A formação continuada também depende de organização escolar que estimule cultura investigativa e planejamento colaborativo. Avalos (2011) salienta que professores inseridos em contextos coletivos de análise crítica conseguem ressignificar práticas e construir novas referências pedagógicas baseadas em diálogo permanente com seus pares. A ausência de tempo específico para trabalho coletivo impede a construção de comunidades de aprendizagem e reduz o impacto transformador da formação. O fortalecimento de vínculos profissionais e o compartilhamento de experiências constituem elementos fundamentais para consolidar novos modelos educativos.

O avanço da pesquisa e da inovação educacional indica que superação de obstáculos requer articulação entre valorização profissional, investimento público, diálogo institucional e produção coletiva do saber docente. Apple (2002) observa que mudanças significativas nas políticas educacionais emergem de disputas sociais por reconhecimento e justiça epistêmica, evidenciando a relação entre formação, cidadania e emancipação. A criação de políticas duradouras, sustentadas em realidades escolares e financiadas com responsabilidade estatal, pode transformar a formação continuada em espaço de protagonismo e autoria docente. Quando articulada ao cotidiano pedagógico e reconhecida como tempo de trabalho remunerado, a formação torna-se instrumento de autonomia profissional e elemento estruturante para qualidade social da educação.

3. CONCLUSÃO

A formação continuada de professores revela-se, ao longo deste estudo, como um processo indispensável para a vitalidade pedagógica e para a permanência de práticas educativas alinhadas às transformações sociais, tecnológicas e culturais que atravessam o cenário contemporâneo. Reconhecer que o conhecimento docente é dinâmico e construído historicamente, torna-se evidente que a atualização profissional fortalece a autonomia intelectual, consolida identidades profissionais e estimula a criação de ambientes escolares mais democráticos, reflexivos e inovadores. A capacidade de reflexão sistemática sobre a prática, associada ao diálogo com pesquisas recentes, demonstra que o investimento em programas formativos representa um caminho eficiente para ampliar a qualidade do ensino e estimular experiências criativas na sala de aula. A formação continuada emerge não somente como resposta ao avanço do conhecimento, mas como fundamento para desenvolvimento humano, ético e social.

O que se percebe é que, embora existam dificuldades estruturais, a permanência de estudos e trocas coletivas produz impactos positivos e duradouros para os profissionais da educação. Experiências compartilhadas revelam que professores que participam de processos formativos

ampliam repertórios teóricos, ressignificam metodologias e demonstram maior segurança na mediação pedagógica. A reflexão crítica sobre a prática fortalece a capacidade de identificar vulnerabilidades e propor soluções criativas para situações cotidianas, contribuindo para a construção de um ensino profundamente sensível às múltiplas realidades do estudante. A formação se torna, portanto, espaço de emancipação profissional e intelectual, onde o professor se percebe produtor de saberes e protagonista do próprio percurso acadêmico.

Ao mesmo tempo, projetos institucionais mostram que escolas que investem em formação permanente desenvolvem culturas colaborativas mais sólidas e ambientes de trabalho mais saudáveis, capazes de combater o isolamento docente e fortalecer vínculos profissionais. Quando educadores encontram espaços de escuta, afeto pedagógico e troca de experiência, surgem novas práticas que potencializam aprendizagens, elevam índices de engajamento e favorecem o desenvolvimento socioemocional dos estudantes. A formação continuada torna-se, neste cenário, instrumento de coesão institucional e de construção da identidade escolar, contribuindo para que cada profissional compreenda seu papel dentro de um projeto educacional maior.

Programas remunerados, estáveis e articulados ao plano de carreira indicam que o Estado e os sistemas educacionais reconhecem o saber do professor como patrimônio intelectual e cultural da sociedade. Esse reconhecimento fortalece identidades profissionais e desperta o desejo de continuidade acadêmica, permitindo que o professor perceba futuro concreto na profissão. Abrir portas para a pesquisa, para o pensamento crítico e para a inovação pedagógica, a formação permanente transforma-se em ferramenta de resistência frente à desigualdade, ao desânimo e à desvalorização histórica da profissão.

Os resultados observados ao longo desta análise demonstram que a formação continuada não se limita à atualização de conteúdos ou ao domínio de tecnologias, mas constitui movimento amplo de transformação pessoal e coletiva. A formação permite que o educador compreenda dimensões éticas da docência, desenvolva olhar humanizado sobre a aprendizagem e ressignifique o próprio papel social. Tal movimento potencializa o sentido de pertencimento à comunidade escolar, amplia o compromisso público com a educação e reforça a compreensão do professor como agente político e cultural capaz de promover inclusão e democratização do conhecimento.

Diante desse conjunto de evidências, conclui-se que a formação continuada de professores, mesmo permeada por desafios constantes, representa caminho seguro, necessário e fecundo para elevar a qualidade social da educação. O fortalecimento dessa agenda requer cooperação entre governos, universidades, escolas e educadores, garantindo que os programas formativos sejam permanentes, críticos, acessíveis e contextualizados. Ao reconhecer o valor intelectual do professor e ao consolidar políticas de desenvolvimento profissional, a sociedade investe na construção de um sistema educacional mais justo, humano e comprometido com a formação

integral do sujeito. A formação continuada afirma-se, portanto, como eixo estruturante para o presente e para o futuro da educação, nutrindo possibilidades reais de transformação e esperança.

A sustentação desse processo demanda, também, que os sistemas de ensino consolidem estruturas pedagógicas que respondam às especificidades regionais, às culturas escolares e às demandas de cada comunidade educativa, promovendo pluralidade de abordagens, metodologias participativas e experiências investigativas capazes de fortalecer a autonomia docente. O incentivo a práticas formativas que dialoguem com tecnologias, desafios socioemocionais, multiculturalismo e novas linguagens pedagógicas permite ampliar a compreensão dos educadores sobre os sujeitos com os quais trabalham, fortalecendo a inclusão e reafirmando o compromisso ético da escola com a equidade social. Esse movimento, ao inspirar a produção de saberes autorais e valorizar o protagonismo docente na elaboração de políticas internas, contribui para romper com modelos padronizados e hierarquizados de ensino, favorecendo a construção de uma cultura institucional crítica e reflexiva.

O aprofundamento da formação continuada aponta para um horizonte em que o professor se torna pesquisador de sua própria prática, agente de inovação e articulador de vivências coletivas no espaço escolar. A integração entre teoria e prática, quando conduzida em diálogo com a realidade cotidiana, cria condições para que o educador desenvolva confiança, criatividade e rigor científico em sua atuação pedagógica. Essa perspectiva amplia o significado da escola enquanto lugar de produção de conhecimento e não apenas de transmissão de conteúdos, reforçando o entendimento de que o investimento permanente no desenvolvimento profissional docente é, ao mesmo tempo, investimento no futuro da sociedade. Em consequência, a formação continuada deixa de ser vista apenas como exigência burocrática e se transforma em componente identitário da profissão docente, reafirmando seu impacto na qualidade da aprendizagem e na construção de trajetórias educacionais emancipadoras.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. **Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão.** Portugal: Porto Editora, 1996.

APPLE, M. W. **Educar "como Dios manda": mercados, niveles, religión y desigualdad.** Paidós, 2002.

AVALOS, Beatrice. **Teacher professional development in teaching and teacher education.** *Teaching and Teacher Education*, v. 27, n. 1, p. 10-20, 2011.

BATISTA, Maria Gleicy Gurgel Correia; ISCHKANIAN, Simone Helen Drumond; CABRAL, Gladys Nogueira; ISCHKANIAN, Sandro Garabed; CARVALHO, Silvana Nascimento de; CARVALHO, Gabriel Nascimento de; GERONIMO, Clarinda da Silva; RODRIGUES, Rosimery Mendes**. Integração acadêmica transnacional stricto sensu: "Cooperação científica, redes globais de conhecimento e consolidação da pesquisa em ambientes multiculturais". 2025.** Disponível em:

https://www.academia.edu/145225541/INTEGRA%C3%87%C3%83O_ACAD%C3%8AMICA_TRANSNACIONAL_STRICTO_SENSU. Acesso em: 20 dez. 2025.

BATISTA, Maria Gleicy Gurgel Correia; ISCHKANIAN, Simone Helen Drumond; CABRAL, Gladys Nogueira; DEMO, Giane; AZEVEDO, Celine Maria de Sousa; CORRÊA, Maria Alessandra da Costa; CARVALHO, Silvana Nascimento de. **Formação docente para atuação junto a alunos com dificuldades de aprendizagem: desafios e perspectivas. 2025.** Disponível em: https://www.academia.edu/143473735/FORMA%C3%87%C3%83O_DOCENTE_PARA_ATUA%C3%87%C3%83O_JUNTO_A_ALUNOS_COM_DIFICULDADES_DE_APRENDIZAGEM_DESAFIOS_E_PERSPECTIVAS. Acesso em: 20 dez. 2025.

BATISTA, Maria Gleicy Gurgel Correia; ISCHKANIAN, Simone Helen Drumond; CABRAL, Gladys Nogueira. **O desafio da valorização docente: impactos da desvalorização salarial na qualidade da educação contemporânea.** Disponível em: https://www.academia.edu/143823591/O_DESAFIO_DA_VALORIZA%C3%87%C3%83O_DOCENTE_IMPACTOS_DA_DESVALORIZA%C3%87%C3%83O_SALARIAL_NA_QUALIDADE_DA_EDUCA%C3%87%C3%83O_CONTEMPOR%C3%82NEA. Acesso em: 20 dez. 2025.

BATISTA, Maria Gleicy Gurgel Correia; ISCHKANIAN, Simone Helen Drumond; CABRAL, Gladys Nogueira; FREITAS, Marcos Aurelio dos Santos; RIBEIRO, Hevelin Katana Farias; CARVALHO, Silvana Nascimento de; ISCHKANIAN, Sandro Garabed; VINAGRE FILHO, Jorge de Oliveira; CARVALHO, Gabriel Nascimento de; CARVALHO, Sygride Nascimento de. **Desenvolvimento profissional do formador: políticas educacionais e práticas educativas na formação docente.** Disponível em: https://archive.org/details/desenvolvimento-profissional-do-formador. Acesso em: 20 dez. 2025.

CABRAL, Gladys Nogueira (org.). **Unindo Saberes: Caminhos para o desenvolvimento do pensamento crítico, formação e inovação educacional.** v. 2. Formiga (MG): Editora MultiAtual, 2025. 174 p. il. Formato: PDF. Inclui bibliografia. ISBN 978-65-6009-159-7. DOI: 10.5281/zenodo.15136248.

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto.** 5. ed. Porto Alegre: Penso, 2021.

DARLING-HAMMOND, Linda. **Teacher education around the world: What can we learn from international practice?** *European Journal of Teacher Education*, v. 40, n. 3, p. 291–309, 2017.

DAY, Christopher. **A paixão pelo ensinar: identidade e desenvolvimento profissional do professor.** Tradução do inglês. London: RoutledgeFalmer, 2004.

DAY, Christopher. **Developing teachers: the challenges of lifelong learning.** London: Falmer Press, 1999.

DIAS, F. P. O.; ENDLICH, A. G. **A pesquisa documental como ato responsável e responsivo.** In: IV Encontro de Estudos Bakhtinianos – EEBA, 2017, Campinas, SP. *Anais...* p. 310-315, 2017.

DOMINIQUE, J. A. **Cultura escolar como objeto histórico.** *Revista Brasileira de História da Educação*, n. 1, jan./jun. 2001.

ESTEVE, J. M. **El profesorado de secundaria: hacia un nuevo perfil profesional para enfrentar los problemas de la educación contemporánea.** *Revista Fuentes*, 3, p. 1-26, 2001.

FÁVERO, A. A.; CENTENARO, J. B. **A pesquisa documental nas investigações de políticas educacionais: potencialidades e limites.** *Contrapontos*, v. 19, n. 1, p. 170–184, 2019.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

GADAMER, H. G. **Verdad y Método.** Sígueme, 1977.

GALVÃO, M. C. B.; RICARTE, I. L. **M. Revisão sistemática da literatura: conceituação, produção e publicação.** *Logeion – Filosofia da Informação*, v. 6, n. 1, p. 57–73, 2019.

GARCIA, E. **Pesquisa bibliográfica versus revisão bibliográfica: uma discussão necessária.** *Línguas & Letras*, v. 17, n. 35, 2016.

GERALDI, C.; MESSIAS, M. G. M.; GUERRA, M. D. S. **Refletindo com Zeichner: um encontro orientado por preocupações políticas, teóricas e epistemológicas.** In: GERALDI, C. M. G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. de A. *Cartografias do trabalho docente*. Campinas: Mercado das Letras, 1998. p. 237–274.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 6. ed. São Paulo: Atlas, 2018.

GOODSON, Ivor. **A vida e o trabalho docente.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2022.

GRAMSCI, A. **Quaderni del Cárcere.** Torino, Itália: Einaudi, 1975.

HUBERMAN, Michael. **O ciclo de vida profissional dos professores.** In: NÓVOA, António (org.). **Vidas de professores.** Porto: Porto Editora, 2013.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza.** São Paulo: Cortez, 2011.

IMBERNÓN, Francisco. **Ser docente en una sociedad compleja: la difícil tarea de enseñar.** Graó, 2017.

ISCHKANIAN, Simone Helen Drumond; CABRAL, Gladys Nogueira**. Paulo Freire e a aprendizagem significativa: conexões com a neuropsicologia educacional.** Clube de Autores: Academia.edu, 2025. Disponível em: https://www.academia.edu/143696404/PAULO_FREIRE_E_A_APRENDIZAGEM_SIGNIFICATIVA_CONEX%C3%95ES_COM_A_NEUROPSICOLOGIA_EDUCACIONAL. Acesso em: 12 dez. 2025.

KRIPKA, R.; SCHELLER, M.; BONOTTO, D. L. **Pesquisa documental: considerações sobre conceitos e características na Pesquisa Qualitativa.** *CIAIQ*, v. 2, 2015.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica.** 8. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

MARCELO GARCÍA, Carlos. **Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro.** *Sísifo – Revista de Ciências da Educação*, n. 8, p. 7–22, 2009.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica.** 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MARTÍNEZ RIZO, F. **Reflexiones sobre políticas educativas.** *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, v. XLVIII, n. 2, p. 71–96, 2018.

MARX, Karl. **Manuscritos econômicos e filosóficos.** In: FROMM, E. (org.). **Conceito marxista do homem.** Rio de Janeiro: Zahar, 1983.

McLAREN, P. **La postmodernidad y la muerte de la política.** In: GIROUX, H.; McLAREN, P. (orgs.). *Sociedad, cultura y educación.* Miño y Dávila Editores, 1998.

MORALES, W. G. B. **Análisis de PRISMA como metodología para revisión sistemática.** *Saúde em Redes*, v. 8, n. sup. 1, p. 339–360, 2022.

NARCISO, R.; SANTANA, A. C. A. **Metodologias científicas na educação: uma revisão crítica e proposta de novos caminhos.** ARACÊ, v. 6, n. 4, p. 19459-19475, 2025.

NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1995.

NÓVOA, António. **Vidas de professores.** 2. ed. Porto: Porto Editora, 2013.

NOSELLA, Paolo. **Qual o compromisso político? Ensaios sobre a educação brasileira pós-ditadura.** Bragança Paulista: IFAN-CDAPH, EDUSF, 1998.

PAGE, M. J. et al. **The PRISMA 2020 statement: an updated guideline for reporting systematic reviews.** *BMJ*, p. 1–11, 2021.

PEREIRA, A. L.; BACHION, M. M. **Atualidades em revisão sistemática de literatura.** *Revista Gaúcha de Enfermagem*, v. 27, n. 4, p. 491–491, 2006.

PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito.** São Paulo: Cortez, 2002.

POPKKEWITZ, T. S. **Sociología política de las reformas educativas.** Morata, 1994.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico.** 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

RAYOU, P.; VAN ZANTEN, A. **Les 100 mots de l'éducation.** Presses Universitaires de France, 2015.

SCHÖN, Donald. **The reflective practitioner: how professionals think in action.** New York: Basic Books, 1983.

SCHÖN, Donald. **Formar professores como profissionais reflexivos.** In: NÓVOA, António (coord.). **Os professores e sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 77–91.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico.** 24. ed. São Paulo: Cortez, 2016.

SILVA, L. R. C. **et al. Pesquisa documental: alternativa investigativa na formação docente.** In: IX Congresso Nacional de Educação, 2009, Paraná. *Anais…* p. 4554–4566, 2009.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

VERGARA, Sylvia Constant. **Projetos e relatórios de pesquisa em administração.** 14. ed. São Paulo: Atlas, 2014.